北海道特別支援教育学会　平成 18 年　研究発表大会中央大会　参加報告

H18. 7. 4

はじめに
　今回の大会は、北海道特別支援学会にとって実質的な第 1 回目の大会ともいわれる。道内各地から総勢 170 名余りが集まった。
　開会式に先立って開かれた総会では、規約の一部が改正され、新たに「道東地区」が「釧根地区」「オホーツク地区」「十勝地区」の 3 つに分かれた。このことにより北海道の支部は 4 つから 6 つへと増えた。地方の時代の幕開けである。一方、学校教育法の一部改正(6/15)が国会を通り法的整備を伴って、平成 19 年 4 月から「特別支援教育」「特別支援学級」「特別支援学校」がいよいよ本格的にスタートすることになった。

1　大会主題　：　「これからの北海道の特別支援教育を展望する」

2　期　　日　：　平成 18 年 7 月 1 日(土)～2 日(日)

3　会　　場　：　北海道教育大学札幌校(札幌市北区あいの里 5-3-1)

4　日　　程
　1 日(土)　11:30～受付、12:30～総会、13:00～開会式(講堂)、13:30～基調報告、15:50～17:30 研究発表(第 1 部会)
　2 日(日)　8:30～受付、9:00～12:00 シンポジウム(第 1 シンポジウム)、13:00～15:00 講座、15:00～15:10 閉会式

5　内　　容
(1)　基調報告　　「これからの北海道の特別支援教育は、このように変わっていく!!
　　北海道における『特別支援教育』の動向　－関連する検討委員会から－」(7 月 1 日　13:30～15:30)

① 佐藤忠道（北海道特別支援教育あり方検討委員会委員長）

・委員会のテーマは**「小・中学校等への支援のあり方」**と**「盲・聾・養護学校の特別支援教育のあり方」**の 2 本である。
・H17. 9 の**第 1 回目のパブリックコメント**は 168 本あった。現状の親の思い、特別支援教育のあるべき姿や意見・要望などが大半を占めたが、教員の指導力への疑問などについてのコメントも多く、**公教育の責任の重さ**を改めて感じた次第である。
・**第 2 回目のパブリックコメント**では、小・中学校における特別支援教育の体制整備にかかわるもの、本道の特別支援教育の在り方に関する意見、市町村・中圏域・全道域における支援整備にかかわる意見などが多く 137 本いただいた。共通のキーワードは**「教員配置の必要性」**であった。
・**基本理念**の「本道においては、できる限り身近な地域において、」の「できる限り」はいらないという意見。
・**基本理念**の「・・・心豊かにたくましく育つ教育を推進する」の「たくましく」は「安全に」とした方がよいという意見。
・現場の意識を知る方法として、「LD」「特別支援教育」などの用語がどれだけ周知されているかが浸透の一つの目安となる。
・**「本道の小・中学校等における LD・ADHD・高機能自閉症等を含む障害のある幼児児童生徒の教育支援体制整備のためのハンドブック」は、夏休み前に全道の小・中学校に配布できる模様である。**

② 田中康雄（北海道発達障害者支援体制整備検討委員会座長）

・北海道発達障害者支援体制整備検討委員会は、発達障害者支援法（2004. 12 月制定）を受け、2005 年に設置された。その目的は「北海道における発達障害者の乳幼児期から成人期までの一貫した支援体制整備を構築するための方策について幅広い検討を行う」ものである。
・13 人の委員が任命され、これまで計 4 回の委員会を開催した。検討内容はホームページで公開中。
　→　http://www.pref.hokkaido.lg.jp/hf/shf/syofuku/hattatusienn/**発達障害者支援体制整備検討委員会**.htm
・もっと当事者の意見を聞いて、当事者を中心においた支援の推進を大切にしていきたい。
・「人増やせ」「金よこせ」ではなく、「○○という役割を持つ人を○人」「○○という環境作り、調査、人件費に○円必要」という具体案の提出を心掛けたい。
・動いている人への支援として、「どこへ行っても同じ話」という全国に見られる金太郎飴状態を何とかしたい。合同開催で多すぎる学会の統合・簡略化を図れないか。
・コーディネーターが一人で何でも抱え込んでしまうのではなく、知っている人が動けばいい。一人がオールマイティーになる必要はない。
・学習指導要領の中に ICIDH による医学モデルが入りこみ流布してしまったことが、教育現場に混乱を与えた原因ではないか。
・**医学用語の診断名ではなく、教育の言葉で障害を語ってほしい。**逆行した言い方になるかもしれないが、すばらしい実践に光を当ててほしい。
・医学用語を使ってしゃべらなくても、子供を全人的に語ることができる教師はたくさんいる。
・専門職とは、知と情、知っていることと思いのバランスが取れる人のことである。
・コーディネーターは教師ではなく本来はソーシャルワーカーの仕事である。教師に 2 足のわらじを履かせてしまうのはどうか。

③ 佐藤満雄（北海道広域連携協議会委員長）

・小・中学校は個別の指導計画の段階、個別の教育支援計画は今後の課題というのが、今の北海道の現状のようである。
・障害のある幼児児童生徒にかかわる**社会資源リストの作成**については、各委員が配布された資料に基づき記入して道教委に送付しているところで、現在作成中である。社会資源の例として、リストの縦軸には、教育、医療、福祉、保健、労働、その他。横軸は 3 つで機関、団体・学会、人材などが一覧になっている。
・**中圏域とは、道内 14 教育局**を指す。障害福祉圏域と同じであり、連携しながら取組を進める。
・次年度は、**広域特別支援連携協議会、14 局の特別支援連携協議会、市町村の連携協議会の 3 段階レベル**で連携を進める。

補足：文中の太字、下線部、※はすべて担当によるものです。

(2) 研究発表　「最新の実践研究から学ぼう！」(7 月 1 日　15:50～17:30)

① 第 1 部会（講堂）　　座長　**千賀　愛（北海道教育大学岩見沢校）、武石詔吾（吉田学園総合福祉専門学校）**

ア　言語理解と行動に課題を抱えた帰国児童への支援　－北大土曜教室での取り組み－

小泉雅彦(北海道大学大学院教育学研究科土曜教室スタッフ)

イ　北海道の特殊教育諸学校における特別支援教育の取組について（その１）

武石詔吾(吉田学園総合福祉専門学校)

ウ　通常学級の国語授業における書字が苦手な児童への指導法の研究　－漢字指導の改善を中心に－

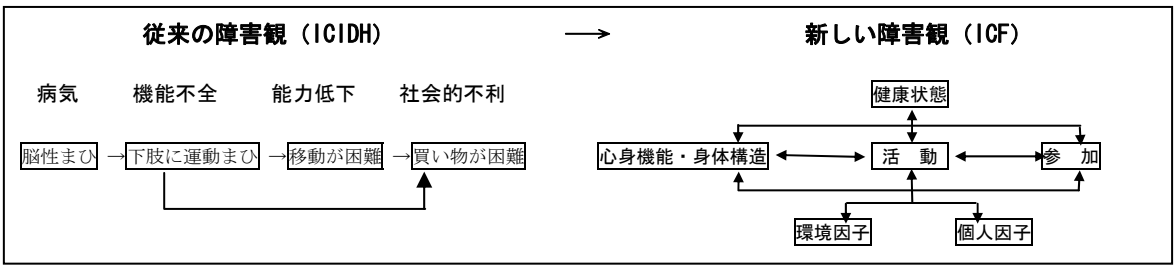
中野真依、都築愛一郎（北海道教育大学大学院)、千賀　愛（北海道教育大学岩見沢校）

※中野さんは、現在スクール・アシスタント・ティーチャーとして教員採用試験を受け続けている。本人からの研究発表。

・TT や個別指導ではなく、今後に増えることが予想される一斉指導の中でできる特別支援教育を考えた。発表は、国語の授業で、新出漢字の指導に焦点化し、対象児の実態把握、指導法、教材等の工夫を図った。
・手本として提示する漢字カードを大きく見やすくした。板書の際に、「止める、出る、はねる」などの書き方のポイントを言語化して付け加えた。業者ドリルから筆順のなぞりを大きく書くことができる自作のプリントに転換（小 3 になると、学習の難しさが高まる傾向あり)。競争して興奮しすぎて集中が途切れないように配慮した。
・その結果、集中できる時間が増加、行動面の問題は軽減し、授業への参加率が高まった。
・今後の課題は漢字学習の定着までの時間が足りないこと。漢字の読みと形をつなげる指導の改善すること。

エ　新しい障害観に基づいた授業作り　　**佐藤満雄（浅井学園大学)、和　史朗（浅井学園大学）**

・**「養護学校ブラックボックス論」**：H5 年の北海道乳幼児療育研究会で指摘され、その後話題となった※。
　※就学前の指導が継続されない。9～12 年間の学校教育が終わるとまた福祉の分野に戻ってくる。学校教育では一体何をやっているのか。やってきたのか。私たちは教育の 6 倍も働いて(予算上)、成果をきちんと挙げている。特殊教育諸学校は、時代からの孤立、地域からの孤立、専門性からの孤立である。学校は敷居が高い、など。平成 5 年ごろから、北海道の早期の乳幼児療育体制が整う中でこのことが福祉の分野を中心に大きな話題となった。
・**「養護学校竜宮城論」**：養護学校批判の第 2 弾。歌って踊って、毎日が楽しい授業。しかし、現実（社会）に戻ってみると…ボトムアップのみの教育課程・指導内容方法への警鐘。
・**「養護学校託児所論」**：JDD の中島氏による。養護学校は単に子供を預かって面倒を見ているだけではないのか。養護学校の授業は、社会とはかけ離れた内容で行われている学校完結型になっているのではないか、という指摘。
・平成 3 年度版の学習指導要領に、ICIDH の考え方が紹介してしまったことが、誤りだったのではないか。個人の劣弱性にのみ目を向ける障害観を強調することにつながったのではないか。個人の特性（※負のイメージ）として記載される障害観。



・**新しい障害観**では、身体機能や構造の欠陥を補うという視点で（教育の在り方を）捉えることは適切ではない。特別支援教育は、障害のある児童生徒の主体的な取組のもとに、生活や学習上の困難や制約を改善・克服するための適切な指導や支援を行うものである。これは ICF の視点に基づく考え方である。
・ICF の理念に基づく新しい授業の創造が必要である。
　①　**「参加 participation」の視点から考える**
　②　**そのために必要となる手立てを考えることで、充実した「活動 activities」が可能になる**
　③　**その影響を受け最終的に「心身機能・構造 body functions & structures が活性化する」**
　これは、従来の ICIDH の枠組みとはまったく逆方向の新たな発達の可能性を秘めている。
・個別の教育支援計画で「**参加**」を設定し、個別の指導計画で「**活動**」を支える手立てを考え、授業を組み立てることで「**心身機能・構造**」の活性化を促すという流れになる。

オ　石狩市教育相談チームの取り組み

小嶋義勝(北海道新篠津高等養護学校教諭)、三浦高行(石狩市教育委員会)

・石狩市では、H16.5.1 に就学指導委員会を廃止し、代わりに**教育相談支援チームを設置**した。教育相談支援チームは、「カンファレンスチーム」と「専門家チーム」とに分かれた。※カンファレンス（相談）
・「カンファレンスチーム」は「療育」「就学」「学校適応」の３つのカンファレンスを担当する。
・**教育相談支援チーム**は、従来の「障がいの判断」「就学先の判断」に加えて**「教育的ニーズに応じた相談支援」**を担当する。「教育的ニーズに応じた相談支援」とは、①児童生徒及びその保護者への相談支援　②校内委員会及びコーディネーター等への相談支援　の２つを指している。
・石狩市相談支援チームのスタッフは全 22 名である。構成は、**療育カンファレンス**が 5 名。**就学カンファレンス**が 8 名（小学校教諭 2 名、中学校教諭 1 名、養護学校教諭 2 名、高等養護学校教諭 1 名、施設職員 1 名、行政 1 名)。適応カンファレンスが 9 名である。(※石狩市：人口約 61,000 人　H18.5 現在)
・昨年度の相談支援の実数は、新入学児童生徒は新就学児が 11 ケース、中学校への進学が 3 ケース。在学児童生徒では、特殊学級が 2 ケースあった。

・相談支援の基本スタイルは、新入学児の場合、まず療育カンファレンスで情報収集・検討し、必要に応じて保護者面談と諸検査を実施した。その後、療育カンファレンスと就学カンファレンスが合同会議を開き、決定事項を教育委員会に通知した。
・石狩市の今後の課題としては、教育相談チームの支援員の動きやすさの「保障」と「補償」。スクール・アシスタント・テーチャー（SAT）の安定確保、特殊学級介助員のあり方、特別支援教室（仮称）の設置の工夫などが考えられる。

(3)　シンポジウム（7 月 2 日　9:00～12:00）
学会企画シンポジウム２　「今、学校にできることー小・中学校における子どもの支援を考えるー」

①　村田敏彰（石狩市立紅南小学校教諭　コーディネーター）
「コーディネーターから見た子どもの変化、教師の変化～本校の取組（H16～H18）から」

・校内に特別支援教育にかかわる体制を整えて半年間はまったく動きがなかった。きっかけは、ある担任からの相談だった。
・「立ち歩き、パニック、わがまま？」そんな子どもの行動を理解するところから取組が始まった。
・最初は、担任、コーディネーター、特学担任で行動の様子を聞き、対策を練った。「障がいへの理解」ではなく、特学担任による“(子供の）行動の翻訳”がとても有効だった。
・職員全体で「だれが」「なぜ」「どのように」支援するのか、「行動」「つまずき」のメカニズムは何か、についての学習会をした。担任との炉辺談話的な情報交流により成果を実感することができた。
・事例を還流することにより、「そういえば、うちの学級にも…」という声があちこちで聞かれるようになった。
・最後に、学校としてのスクリーニングを実施した。
・**校内委員会**は、「子ども支援委員会」という名称で呼んでいる。
・基本的なおさえとしては、“**必要な子供に必要な支援を**”“**担任一人ではなく、チームとして子供を支援する**”“生徒指導の延長といった感じで。**キーワードは「児童理解」**。障がい名は後からついてくる。
・特性（※属性）を受入れ、その子にあった言葉がけを。その子にあったハードルを。職員室の会話で子供の様子を。
・モットーは**「あせらず、地道に、淡々と」**。
・**コーディネーターの役割**：話し合いの設定、実態把握（授業中、休み時間、行事）、心理検査の実施、個別支援（授業中、放課後）、学習会の実施・特別支援だよりの発行、そして担任とのさかんな情報交流を。
・**特殊学級の役割**：支援のノウハウの提供、休み時間の特殊学級のプレールームの活用（居場所のない子が集まりやすい→困り感のある子のウォッチングが後の支援に役立つ）、通級による支援。
・**成果１**：「いくら限られていても、できることは必ずある」「いくら小さくても成果は必ずある」「できること以外はできない」　それで、十分ではないかと考える。
・**成果２**：「全職員が気にかけるだけでも立派な支援→子供理解、配慮への意識の高まり」「担任による一斉指導での把握方法をカバー→個別対応の場面」「今まで抽象的なとらえ方だった特性をわかりやすく説明→心理検査の利用」
・**課題１**：ねらい・子供の行動をわかりやすく説明する**「翻訳家」**の存在が必要。
・**課題２**：外部機関との連携。いつ、どこに、何を、どう支援してくれるのか？　支援体制は大丈夫なのか？　支援頻度は？
・**課題３**：できることとできないことの間での葛藤。全部できることにはならない。限界がある。その見極めがポイント。
・**課題４**：「ニーズ」と「おせっかい」の間での葛藤。信頼関係はあるか。
・**まとめ１**：校内のシステムよりも「わかりやすさ」「気軽さ」「機動力」～「会議よりも炉辺談話で」「今、ちょっと聞かせて」「明日ちょっと様子見にいってもいい？」
・**まとめ２**：「通常教育と特別支援教育は別物ではない」「精神論だけで済ませない～やればできる、ふざけないでやりなさい etc」「担任一人ですべてをやろうとしない」「個に応じた支援は、決して甘やかしではない」「その子のできない理由を受け入れて、その子にふさわしい言葉かけを」
・**まとめ３**：よく聞かれるようになった言葉→「○○ちゃん、××な場面があるけれど、あれって怒鳴ってもだめなんですよね。前だったら絶対に怒鳴っていたな。」　これまでの自分自身の指導のあり方を見直すきっかけになった。

②　稲實（いなに）弘美（札幌市立屯田北小学校教諭）　※八軒北小学校で文部省の LD のモデル事業の実践にかかわった先生
「通常学級における指導実践」

・気になる児童は学年で 15 名。その中の 3 名に個別の指導計画を作成した。その中の一人が A 君だった。
・**個別の指導計画**：「**指導方針**（よさに目を向け、自信を付けさせることにも配慮した）」「**目標**（長期目標～1 年間、短期目標～節（セツ）ごと）」「**学習面**（国語、算数、その他）」「**生活面**（生活、対人関係）」「**手立て**」「**結果**」からなる。
・間違うとパニックを起こす A 君。家庭訪問で実は小さいころに自閉症といわれたという。
・A 君は 1 文 1 課題だとわかる。1 文 2 課題だとわからない。このことは他児にも応用することができた。A 君に使えることが、B 君 C 君にも使えることがあった。単元には軽重をつけた。
・A 君はふだんから声が大きい。司会をさせてみんなから認められるようにした。習字は保護者の了解を取り、左利きであったが、最初から右手で書くようにした。カゴ字でなぞることから始めた。
・不安を和らげ、苦手なことにも取り組ませた。「自由に…」ということが逆に苦痛になることにも気がついた。
・**個別の指導計画を作成すると、子供が見えてきた。そして子供が変わり始めた。**
・「みんなちがって、みんないい」十人十色。よさを認め、よさを学ぶ。みんなで助け合う。個別指導への理解につながった。
・個別の指導計画で、「どんな支援を」「いつ」「どのように」を明らかにする。そのためには、子供を的確に見る目が必要。担任一人では厳しい。視野が狭くなりがち。だから複数の目で見ていく。
・高学年になると、委員会活動、クラブ活動、全校の係活動など活動範囲が広がる。担当の先生方との情報交流が大切になる。本人ができることと、できないことの見極めが大切になってくる。

・学校は社会の縮図である。だからこそ学校は楽しいと思えるところでありたい。そのためには「不安を和らげる」「自信を持たせる」「認め合う」そんなあたたかい土壌作りが必要である。担任（の対応）はそのモデルとなる。

③　保木本光洋（札幌市立北都中学校教諭）

④　石川和男（北広島市立西の里中学校教諭）

［校内で取り組む子ども支援の方法］
・北広島市では、平成 17 年 4 月に市教委がすべての小・中学校に設置を指示した。
・本校では、特殊学級担当者をコーディネーターに指名。
・まずは、コーディネーター主導で無理なくできる「10 分研修」から始めた。月 1 度の全体研修の機会を利用した。
・職員全員が生徒をじっくりみるきっかけになった（障がいという視点ではなく）。
・「支援シート」の研修を通して、子供をいろいろな角度から見たり、学級担任が 1 名のシートを書いてみたりした。ときにはコーディネーターが聞き取りながら作成した。
・全体研修で「事例検討会」の進め方を研修し、チームで支援する方法を確認した。
・問題行動で授業に影響があれば、生徒指導との連携で特別支援がしやすい。
・特殊学級の生徒が交流に行くと、TT の形で授業に一緒には行って観察しても違和感はない。
・部活動、委員会活動などの場面を利用して集団スキルアップの場面にしたり、個人ミーティングを利用して感想を書いてもらったりした。
［コーディネーター業務の中から見えてきた課題］
・保護者の意識は、積極的に特別支援の相談をしたり、利用したりという雰囲気はまだない。受験との関係で不利と判断？
・先生方はコーディネーターに相談するといいことがあると思われているか。面倒くさいことを頼まれそうという雰囲気はないか。
・席替え（前にする）、板書の際の配慮、言葉かけの仕方（耳元でもう一度繰返す）などのアドバイスが意外に効果的である。
・特殊学級の生徒の成長がわかることで、信頼感が生まれつつある。

⑤　齋藤真善（まさよし）（北海道教育大学札幌校　障害児教育講座助教授）　指定討論者から

・大きな支援よりも小さな支援が基本である。小さな支援ならできる教員はたくさんいる。
・まず、子供の話が聞けること。自分のバイアス（先入観、無意識的な考えの偏り・ゆがみ）をはずすための情報収集である。自分のバイアスを外すためのチーム作りでもある。
・子供にかかわる情報と、これまでの経験による自分の判断のバランスをうまく取ることが必要になる。

当事者によるこんな話があります・・・

齋藤真善氏※の指定討論資料から

私の取扱説明書 1：喫茶店でだれかと話をするときに大変さを感じますか？　私は喫茶店に入ったとたん声を出すこともできなくなってしまうことがあります。目の前に座っている「あなた」のお話に集中できればいいのですが、「照明」「換気扇」「隣の人の声」「たばこの匂い」「窓の外」「隣のビル」「遠くの人の身振り・手振り」「壁の絵」「ウェイトレスの動き」「厨房の音と匂い」「床の模様」などを見たり感じたりして、それらをシャットアウトしながらあなたのお話にフォーカスを合わせることが難しいことがあります・・・あなたは、ジェスチャーを使ったり、髪の毛を触ったり、コーヒーを飲んで、カップをカチャリと置いたり…。たくさんの情報を発信しています。それらには重要な意味があったりなかったりするのでしょう。こうして多すぎる入力情報を処理している間に、話題は移り変わっていきます。私がやっと話し出したときには、本当に言いたかったことからはかけ離れています。実のある話もできないまま店を出る時刻になります。あまりしゃべらなかったのにぐったりと疲れている、そんな私の気持ちをわかっていただけますか？

⑥　小野寺基史（もとふみ）（札幌市教育センター教育相談課長）

・「困った子」は、「困っている子」である。
・「手のかかる子」は、「手をかければ伸びる子」である。
・「教える　Teach」から「学ぶ　Learn」へ。
・通常学級の先生は、きっちりと教えることが仕事だった。学び方の中にあるつまずきをどう理解して教えるか。
・できない、わからないということが、子供に責任があるのではなくて、教師側の教え方が悪いという自分ごとになった。
・遅刻をした生徒に向かって「なぜ遅刻したんだ！」と怒鳴ってしまえば、「すいません」で終わってしまう。しかし、「何かあったのか」「どうしたらいいと思うか」と相手に問うことができれば、新たな解決の道が開けるかもしれない。
・困り感、必要感は年代によっても変わっていく。
・自分のものさしはたかがしれている。だから特別支援教育は一人じゃできない。オーダーメイドの指導の個別化が必要。

感想：「特別支援教育とは当たり前の教育の復権である」「助言・指摘にあたっては互いにねぎらいあう気持ちが前提になる。」2 日目の最後の講座『多職種ミーティングの考え方』の中で田中康雄氏はこう述べた。今回は「**子供の行動の翻訳**」ということを何度か耳にした。通常教育の指導や一斉指導にかかわることは小中学校の先生方にはかなわない。しかし一人一人に寄り添いながら仮説を組み立てていくことなら私たちが日常的に取り組んでいることである。学生時代に聞いたバイアスという言葉が懐かしかった。目の前の子供の声なき声に謙虚に耳を傾け続けること。それが児童生徒理解の一番の近道でもある（釧路養護　浜田）。